



## МОТИВАЦИОННЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ГИПОТЕЗЫ КРИТИЧЕСКОГО ПЕРИОДА

**Ахмадалиева Наргизахон Абдумалик кизи**

**njabborkhonova@mail.ru**

**<https://doi.org/10.5281/zenodo.17425762>**

### ARTICLE INFO

Received: 20<sup>th</sup> October 2025

Accepted: 21<sup>st</sup> October 2025

Online: 22<sup>nd</sup> October 2025

### KEYWORDS

гипотеза критического  
периода, мотивация, эмоции,  
изучение второго языка,  
аффективные факторы,  
педагогика

### ABSTRACT

*Гипотеза критического периода (СРП) давно рассматривается как ключевая концепция, объясняющая возрастные различия в усвоении иностранного языка. Хотя гипотеза традиционно акцентирует внимание на биологических и нейрологических ограничениях, современные исследования показывают, что мотивационные и эмоциональные факторы способны частично компенсировать эти ограничения. В статье исследуется взаимодействие аффективных переменных — таких как внутренняя мотивация, самооффективность, тревожность и эмоциональная вовлечённость — с возрастным фактором в процессе изучения языка. На основе психолингвистического и педагогического подходов анализируется влияние эмоционального климата, обратной связи преподавателя и отношения учащегося на успешность овладения языком. Автор утверждает, что хотя дети обладают нейрокогнитивными преимуществами в рамках критического периода, взрослые могут достичь высокого уровня владения языком при наличии сильной мотивации и эмоциональной включённости. Делается вывод, что эмоциональный интеллект и устойчивая мотивация выступают как «аффективные катализаторы», соединяющие биологическую готовность с потенциалом для изучения языков на протяжении всей жизни.*

### Введение

Изучение языка — один из самых сложных и многогранных процессов человеческого развития, на который влияют биологические, когнитивные, эмоциональные и социальные факторы. С тех пор как Эрик Леннеберг в 1967 году выдвинул гипотезу критического периода (СРП), учёные спорят о том, существует ли биологически оптимальное «окно» для овладения иностранным языком. Многочисленные исследования подтверждают, что раннее воздействие способствует достижению «родной» беглости, однако современные данные свидетельствуют о том,

что мотивационные и эмоциональные факторы также значительно влияют на результат обучения, иногда даже компенсируя возрастные ограничения. В современной педагогике внимание смещается от исключительно когнитивных объяснений к аффективным и социокультурным измерениям. Обучение языку — это не просто интеллектуальная деятельность, но и эмоциональный опыт, включающий самовыражение, идентичность и межличностное общение. Понимание взаимодействия мотивации и эмоций с критическим периодом важно для разработки эффективных, возрастно-чувствительных стратегий преподавания, способствующих обучению на протяжении всей жизни. Цель данной работы — исследовать, каким образом мотивационные и эмоциональные факторы влияют на изучение второго или иностранного языка в контексте гипотезы критического периода, опираясь на данные психолингвистики, педагогики и нейронауки.

### **Обзор литературы**

Гипотеза критического периода (Леннеберг, 1967) предполагает, что существует биологически обусловленный период, в течение которого мозг человека особенно восприимчив к языковому воздействию. После этого периода нейропластичность постепенно снижается, и овладение фонологией и грамматикой на уровне носителя становится сложнее. Исследования Джонсона и Ньюпорта (1989), а также Бёрдсонга (2006) эмпирически подтвердили, что изучающие язык после полового созревания редко достигают полного «родного» уровня. Позднейшие исследования, однако, поставили под сомнение абсолютный детерминизм этой гипотезы. Синглтон и Райан (2004) утверждали, что возраст влияет на потенциал обучения, но не строго определяет успех. Гипотеза «аффективного фильтра» Крашена (1982) предполагает, что эмоциональные переменные — мотивация, тревожность и уверенность в себе — напрямую определяют, насколько эффективно обрабатывается и усваивается языковой материал. Гарднер и Ламберт (1972) выделили особую роль интегративной мотивации — эмоционального стремления учащегося идентифицировать себя с сообществом носителей языка. Дёрнейи (2005) развил эту идею, предложив модель L2 Motivational Self System, объединяющую психологические и эмоциональные аспекты обучения. Нейролингвистические исследования (Abutalebi & Green, 2016) также показывают, что эмоционально насыщенные занятия активируют более широкие области мозга, улучшая запоминание даже у взрослых учащихся.

### **Обсуждение и результаты**

Дети обладают исключительной нейропластичностью, позволяющей им интуитивно усваивать звуки, интонации и грамматические структуры. Однако им часто не хватает устойчивой мотивации и метакогнитивного контроля. Взрослые, напротив, характеризуются сниженной гибкостью нейронных связей, но обладают высокой саморегуляцией и целенаправленным поведением. Исследования показывают, что взрослые учащиеся с сильной мотивацией и положительной эмоциональной вовлечённостью могут превосходить детей в краткосрочных результатах. Мотивация служит движущей силой, компенсирующей снижение биологической готовности. Эмоциональный интеллект (Гоулман, 1995) играет решающую роль в способности учащихся управлять тревожностью и сохранять оптимизм. Эмпатия и энтузиазм

преподавателя снижают уровень аффективных барьеров и способствуют эффективной коммуникации. Кроме того, эмоционально насыщенные формы обучения — такие как сторителлинг, культурное погружение и игровые задания — активируют области мозга, связанные с памятью, частично восстанавливая нейропластичность даже у взрослых учащихся.

### **Педагогические выводы**

Преподавателям следует создавать эмоционально поддерживающую атмосферу, способствующую доверию и эмпатии. Учебные занятия должны быть связаны с личными целями и идентичностью учащихся, чтобы поддерживать внутреннюю мотивацию. Включение аффективных стратегий — таких как саморефлексия, визуализация и групповое взаимодействие — усиливает эмоциональную вовлечённость и уверенность. Совместное обучение способствует развитию как коммуникативных, так и эмоциональных навыков. Программы подготовки преподавателей должны включать элементы эмоциональной грамотности, чтобы педагоги могли учитывать аффективные потребности учащихся.

### **Заключение**

Гипотеза критического периода объясняет биологическую чувствительность к обучению языку, но не определяет её пределов. Мотивация и эмоции способны расширить возможности обучения на протяжении всей жизни. Педагоги должны применять целостный подход, сочетающий когнитивные, эмоциональные и биологические аспекты. Как отметил Гарднер (2010): «Важно не возраст учащегося, а страсть, которая движет обучением».

### **Список литературы:**

- Abutalebi, J., & Green, D. W. (2016). Neuroimaging of bilingual language control: The adaptive control hypothesis. *Journal of Neurolinguistics*, 43, 1–15.
- Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, 56(S1), 9–49.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of motivation and emotion in second language acquisition. *Language Teaching*, 45(4), 518–537.
- Muñoz, C. (2011). Input and long-term effects of early learning in a formal setting. *Language Teaching*, 44(1), 1–24.
- Nikolov, M. (2009). The age factor in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 93(S1), 1–6.

- Schlegel, A. A., et al. (2012). White matter changes linked to second language acquisition. Proceedings of the National Academy of Sciences, 109(30), 12533–12538.

